

# **“Entre la Historia y la Pared”: El “presente” como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la Investigación Educativa**

## **“Between History and the Wall”: The “Present” as a Theoretical-political Crossroads and its Modes of Inclusion in Educational Research**

José Tranier<sup>1</sup>

### **Resumen**

La irrupción del COVID 19 llevó a la necesidad de generar una discusión global en torno a las concepciones clásicas de “aprender” y “enseñar” en contextos de emergencia que tensionaron lo tradicionalmente “ya conocido”. En este sentido, la urgencia para pensar un “presente sufriente” obligó a tener que revisar los criterios con los cuales las historias cotidianas podían ser a su vez objetos de sensibilidad plausibles para la producción de un nuevo (re) conocimiento legítimo. El siguiente trabajo indaga acerca de aquellas posibilidades, tensiones y territorios de disputas originadas en aquel marco regulador sobre las diversas formas de estar “presentes”, así como de sus significaciones político- pedagógicas en la comunidad docente y en los procesos de investigación.

**Palabras Clave:** Enseñar y aprender; Contextos de emergencia; Irrupción del presente; (Re) conocimientos legítimos; Disputas Históricas

### **Abstract**

The COVID19 irruption forces us to generate a global discussion focused on the “classical” ways we can “learn” and “teach” in these emergency contexts, that have come to “break” the traditionally “well known” practices. In this sense, this “Suffering Present” leads us to assess how these current histories can be understood as sensibly

objects for a new way of knowledge (re)cognition and production. This work addresses those possibilities, tensions, and “territorial disputes” about the many ways of being present, as well as their pedagogical and political implications regarding Teaching Community and the research processes.

**Keywords:** Teaching and Learning; Emergency Contexts; Irruption of the Present; Legitimate Knowledge; Historical Disputes

Fecha de Recepción: 08/07/2021 Primera Evaluación: 14/07/2021 Segunda Evaluación: 28/07/2021 Fecha de Aceptación: 02/08/2021
---

### “Coordenadas” epistemológicas para ingresar al texto y situar lectura(s)

Oliver Messiaen (1908-1992) fue un compositor francés de los más relevantes del Siglo XX y para la Historia de la composición contemporánea. Pertenece a un conjunto de compositores quienes, a lo largo del Siglo XX, “lucharon” por la “emancipación” de *la disonancia*. En los primeros años de la década del ‘40, fue declarado prisionero de guerra bajo el régimen de los Nazis y trasladado al Campo de concentración *Stalag VIII-A* de la Ciudad de Görlitz, baja Silesia, Alemania.

Una de las primeras cosas que hizo ni bien llegó a aquel campo en cuestión fue preguntar si, entre los prisioneros, había “alguien” que tocara algún instrumento. De esta forma, y bajo aquellas condiciones de opresión, compuso su *Cuarteto para el Fin de los Tiempos*, para *clarinete, violín, violonchelo y piano*; una “inédita” forma hasta el momento de “reunir” y hacer “congregar” aquellos instrumentos de cámara que “tenía a mano” en una composición.

La idea central de esta obra, liberada –autonomizada– de los principios de simetría rítmicos mensurables *tradicionales*, se apoya simbólicamente en el misticismo de una exclamación realizada por el Ángel de la Apocalipsis proveniente de textos religiosos: “Se ha terminado el tiempo” (San Juan X, 1-7). De allí que este compositor francés, “atrapado” en las lógicas y circuitos disciplinarios de muerte del Nazismo, encuentra en esa disrupción de lo cotidiano otra manera de diferenciar y reflexionar acerca de las nuevas formas de habitar los tiempos “ya conocidos”, desde su propia experiencia en aquel horror.

Dicha obra se estrenó el 15 de enero de 1941, ante cinco mil prisioneros y vigilantes. Años posteriores a su liberación, pudo a su vez exclamar:

Nunca he sido escuchado con tanta atención y comprensión. (...) El frío era atroz, el Stalag estaba cubierto por la nieve. Los cuatro instrumentistas tocaban con instrumentos rotos: el violoncelo de Etienne Pasquier sólo tenía tres cuerdas, las teclas del lado derecho de mi piano bajaban y no se levantaban más. Nuestras vestimentas eran inverosímiles: se me había disfrazado con un traje verde completamente desgarrado, y tenía puestos suecos de madera... (Messiaen, en Bourgoigne, 1997)

Más allá de periodizaciones, cuestiones históricas y contextos políticos muy diferentes, aquello que buscamos evidenciar con esta alusión tiene que ver con la capacidad instituyente que pueden contener otras formas de rehacer los tiempos cuando la desolación, lo imprevisto, y lo disruptivo pareciera que, de un “día para otro”, se “instalan” para quedarse, afectando cuerpos, tiempos, desigualdades y, fundamentalmente, subjetividades. En síntesis, e insistimos, no deja de ser de alguna manera la misma lucha por las (formas de) (in) justicias cometidas por el Hombre al mundo, y la odiosa “división” entre “quienes” tienen siempre más chance de quedar “prisioneros” y “quienes” pueden acceder a sus libertades.

Intentado recuperar “algo” de este espíritu, el presente trabajo forma parte de una “trilogía”, la cual bien podría definirse como proveniente de la identificación y análisis de ciertos efectos articulados con las prácticas docentes en el marco de la pandemia. Las mismas refieren entonces al estudio de la educación en contextos de emergencia y su vinculación directa con el mundo social, político y pedagógico de la formación docente. En este sentido, cada uno de los diferentes escritos aborda y (re) toma como objeto de análisis, profundizando desde diferentes perspectivas, el tema de las *corporeidades docentes, los usos (y sanciones) del tiempo, y sus modos de afectación de los vínculos entre Docentes, Estudiantes y Comunidad(es)* desde una dimensión fundamentalmente pedagógica y política.

Al ser parte de una (re) “composición” histórica con una matriz en común de investigación inherente a una problemática que afecta (y sigue afectando) *al tiempo presente*, decidimos, metafóricamente, presentarla como una serie articulada de lecturas, bajo la forma –y recuperación– de la potencia que tiene la “música” en su esfuerzo por graficar un instante histórico, perceptivo, de las condiciones de sensibilidad estética, epistemológica y política que han tenido lugar en un determinado “recorte” de una realidad social a lo largo del tiempo. Es decir, se trata de un modo e intento de “capturación” de aquel transcurrir y devenir histórico-temporal desde “un lugar otro”, pero que a su vez nos “habla” o puede dar cuenta de aquellas realidades o acontecimientos desde otra forma de potestad para “nominar” e inscribirse en el tiempo.

Pero, fundamentalmente, interesa que la “vigencia” para su *interpretación* “exige” de “alguien” que oficie de intérprete como metáfora de mediación entre aquel acontecimiento y la(s) historia(s). En otras palabras, aquello interpretado precisamente no remite nunca a algo del orden de lo ya “consagrado”, ni mucho menos “culminado”, sino que necesariamente depende y conlleva tener que contemplar o re-actualizar siempre la dinámica de aquellos acontecimientos que se habilitan en el preciso momento en el cual dicha obra se “ejecuta” y, *temporalmente*, tiene lugar.

En este sentido, entonces, en todo acto de interpretación se exige y demanda una re-interpretación estética, o “revisación” filosófica, al igual que la inclusión de diversos puntos de vista, tanto políticos como a su vez históricos y epistemológicos, de las condiciones originales que le dieron (y otorgaron) sentido a su génesis. Se deja así abierta siempre también la posibilidad de *participación* para *una última coda*, que tendrá que ser compuesta o estar “a cargo” del “ejecutante” en su rol de lector/a –y compositor/a– como condición necesaria para la búsqueda de *retransformación* de aquel presente en esa cadencia final. De allí que agrupamos las partes bajo la consideración (como expresamos, metafóricamente) de la forma *Sonata*, siendo estos tres “Movimientos” detallados al final de la sección los que componen dicha

articulación.

Por último, si bien la lectura de cada pieza argumentativa hecha “textos” es independiente, y su orden de lectura indistinto, remite, tal como dijimos, a una estructura de análisis e investigación global. En este sentido, parte de algunos conceptos y categorías desarrolladas pueden aparecer tanto implícita o explícitamente mencionados recurrentemente a lo largo de cada uno de los textos. Sin embargo, cuando esto suceda se señalará la función que ocupa dicha mención para ese desarrollo local. En otras palabras, cada argumentación se presentará y aludirá en términos generales, pero advirtiendo que será profundizada – reconstruida – cuando así le corresponda, según el énfasis que tenga para el “peso” del Movimiento o la articulación en la siguiente argumentación.

De esta manera, recordamos que la intención principal tiene que ver, sobre todo, con la posibilidad de hacer “circular” entre dichos textos las principales categorías y “motivos”, (*fundamentos*), que tratan de componer *esta idea-sonata central*, aunque diferenciando, entonces, cuando los mismos se “alojen” u “oficien” de “huésped” (revisitando o para fortalecer) una lectura que no le fuera absolutamente “propia”. De este modo, en el “siguiente” Movimiento, devendrán como “anfitrión” o actor epistémico principal de aquella pieza o escena argumentativa central.

Por eso se invita a lxs lectores a transitar las otras lecturas que componen la trilogía también. Esto pretende que puedan, desde su propia (re)composición, aportar a la amplificación de aquella coda, dotándola de una dimensión colectiva, pluralista y social. Los Movimientos y articulaciones que conforman esta *Sonata* en clave política para los nuevos tiempos disruptivos de emergencia que corren son los siguientes:

- I. Confinar y entregar el cuerpo: Lecturas pedagógicas sobre la (sin) razón presencial (**Allegro vivace**)
- II. La vida en la Escuela: la “Emergencia” y lo “Emergente” como nuevo saber (y pasión) escolar (**Andante affettuoso**)
- III. “Entre la Historia y la Pared”: El “presente” como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la Investigación Educativa (**Presto con Brío**)

Habiendo realizado las observaciones pertinentes, damos entonces comienzo al Tercer y “último” “Movimiento” de nuestro trabajo: “*Entre la Historia y la Pared*”: El “presente” como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la Investigación Educativa (**Presto con Brío**)

## Introducción

*El cronista es el narrador de la Historia*  
(W. Benjamin)

Ampliamente podríamos coincidir en que ciertos aspectos relativos a los enfoques utilizados para analizar (y reflexionar) en torno a la Pandemia en “tiempo presente” subrayan la dimensión “forzosamente” instituyente, disruptiva y discontinua de aquellas miradas que hacen foco en aquello “olvidado” por los clásicos abordajes en “aquel otro lado” de la(s) Historia(s). Con esto último, lo que buscamos manifestar tiene que ver con “aceptar” lo propuesto por Benjamin (2007) cuando sostiene que lo “continuo”, es decir “la continuidad”, es “propia de la historia de los opresores”, mientras que la historia de lxs oprimidxs llevaría inexorablemente a ese otro lugar o costado y que, para el mismo autor, se presenta en lo “histórico” como “discontinuum”.

En este sentido, la pandemia entendida como acontecimiento implicaría entonces la ruptura con lo “tradicionalmente” conocido. Si pudiéramos observar esto aquí inicialmente identificado desde nuestras propias lentes de investigación, que son fundamentalmente pedagógicas y políticas, dicha ruptura también recaería, a su vez, sobre la tradición (del cuerpo) escolar—esto es, el alejamiento del cuerpo del Docente y de lxs niñxs como eje articulador directo en la mediación para los aprendizajes. Sumado a lo anterior, deberíamos a su vez contemplar una “deslocalización” física e institucional, junto a otras formas de (re)crear presencias a través de medidas sanitarias que urgieron ser tomadas en “caliente”, y las formas de percepción y re-configuración de los tiempos antes unificados (estandarizados) escolares, los cuales condujeron a tensionar y a disputar el terreno de significaciones políticas por sobre las pedagógicas.

En este contexto, lxs Docentes y las Escuelas Argentinas, como actorxs sociales imprescindibles a la hora de hilvanar tramas “desajustadas” en momentos disruptivos *de nuestras Historias*, devinieron como emergentólogxs para atender los desafíos involucrados, haciéndose cargo de la falta de este registro para nuestra “clásica” —e ilustrada— propia formación académica e investigativa.

Comenzábamos a habilitar —y a legitimar, así, a “gran escala” — aquel marco de “excepcionalidad” de “emergencia” como abordaje disruptivo para un presente que se anunciaba no solo como incierto, sino que traía, a su vez, aparejado con él, la misma idea de un futuro del orden de lo sombrío—esto último, debido al desconocimiento y al “significante” “*pérdidas*” que comenzaba a visualizarse a lo largo de la pandemia. Sin embargo, a pesar de ello las escuelas fueron usinas de esperanzas, amplificadoras del cuidado, en donde la identidad pedagógica se hacía intencionalidad y acción para el reencuentro subvirtiendo la lógica física y de redistribución relativa a los

espacios privados y escolares constituidos a lo largo de la modernidad: los hogares como escuelas y las escuelas como hogares, simultáneamente a lo largo del mundo.

Esta nueva urgencia epistémica condujo a tensionar los umbrales de certeza con las cuales las narrativas clásicas de formación docente se “instalaron” –y “refugiaron” – bajo los imperantes cánones en teorías metodológicas e históricas que, generalmente, no habilitaban ni legitimaban reflexionar en “tiempo caliente” sobre prácticas docentes en contextos de desintegración de lo “normal”. Para eso, en todo caso, se recurría o liberaba aquellas inquietudes a todo otro conjunto de saberes y prácticas alejadas de la aprobación de las matrices de un poder que, a la vez que oficiaba de “guardián” epistemológico, se constituía sin lugar a duda también como un “ujier” conservador de privilegios para la reproducción de significaciones de índole política.

En cierto sentido, estos pasajes y nuevos “paisajes” epistemológicos son irreductibles a la captación temporal con aquello que fuimos enseñados históricamente a planificar desde las corrientes hegemónicas de las Didácticas y a su vez del Currículum, toda vez que estos meramente busquen ser solo “coherentes” con reflejar y ratificar, exclusivamente, los procesos de la modernidad como principio de “universalidad” totalizante (y totalizadora).

Es en este “intersticio” teórico y político, entonces, donde los modos de pensamiento y acciones “periféricas”—es decir, al “margen” de los centros de distribución del poder de este sistema-mundo aquí antes brevemente descrito y asumidos como “normalidad”—pueden hallar nuevos rumbos para generar un potencial cambio de actitud en los modos de registros de estas hasta ahora indiscutidas formas de internalización. Esto es, se produce una suerte de re- concientización para amplificar voces y a la vez potenciar y volver a articular colectivamente la audibilidad de esas mismas fuerzas que luchan, insistentemente, y a lo largo del mundo, en condiciones absolutamente desiguales y adversas. Y esto “nuevo” que se realiza se hace desde “ventanas” diferentes, dado que el presente contexto permite (“legitimar”) el ingreso de nuevas miradas como las pos/descoloniales como (*buena*) *nueva* posición subjetiva para (re) observar e intervenir activa –y solidariamente– en la (re) construcción de un mundo no solo hecho trizas, sino también reconvertido en celda global/virtual/real para lxs siempre olvidadxs (*condenados* diría Fanon) de la Tierra.

Precisamente en esto último, la Educación Argentina, como ejercicio y registro incansable de las condiciones históricas adversas de los sujetos y sus circunstancias, ha tenido un rol determinante en la conformación de resistencia, lucha y alojamiento hacia todas formas de existencias “descartadas” o con poco margen de reconocimiento—a la pluralidad de identidades que quedan por fuera de aquella hegemónica representación.

En otras contribuciones hemos identificado y compartido diferentes momentos “nodales”, o “bisagra”, que posibilitaron hacer de las nuevas Historias algo

“Historiable”. Con esto buscamos decir que las mismas puedan “clamar” por lugar en el transcurso del diario vivir, y como nuevo “eje” en la disputa por la lucha y conquista de una dignidad ausente, pero re-actualizada en clave presente. Con “*Historiable*”, entonces, se alude a las posibilidades de inclusión históricas en “tiempo presente” en relación con aquello que irrumpe trascendiendo inevitablemente lo “cotidiano”, allí donde es dable generar nuevas condiciones de emergencia-urgencia de carácter “impostergables”. Asumido dicho carácter trascendente, esto comporta que la “vida misma” devenga como suerte de “archivo móvil” “portadora” de un registro testimonial de aquello que va aconteciendo, y como forma de re-actualización política de las memorias en tiempo real. De esta manera, aquello que legitima este tipo de indagación y “documentación” histórica no está ligado solamente a los cánones metodológicos con los cuales la Historia Ilustrada piensa su propia Ciencia, sino que está habitado por la urgencia del sobre vivir (y del buen vivir) allí donde la vida se muestra en peligro o latente de riesgo.

Es quizás por esto entonces, que con “vida” no hacemos meramente alusión a su dimensión o costado “biologicista”, sino a su sentido más amplio como opción ético-política para habitar el mundo junto a la toma de decisiones para tiempos convulsionados y subjetivamente en riesgos. Es decir, lo emparentamos con un tipo de dificultades “apocalípticas” inherentes a aquellas condiciones (ya sean éstas políticas, ambientales, económicas y sociales) en donde “lo peligroso” no está dado solamente en la limitación de la misma, sino en las significaciones en torno a qué tipo de decisiones políticas, sanitarias, culturales, pedagógicas, comunitarias y, fundamentalmente, del orden de la ética no fueran capaces de alojar la existencia de todas aquellas personas que quedaron “por fuera” de las (des) ventajas existenciales previas a dicha irrupción.

De allí que una vez que estas historias “irrumpan”, no solo habilitan a poder interrogar por ellas, sino, fundamentalmente, permiten favorecer su inclusión a través de un nuevo dispositivo de transmisión, formación y territorio de estudios ligadas a nuevas prácticas, voces “otras”—narrativas, actuaciones, afectaciones éticas, que se anudan, y se constituyen, en nuevas tramas para habitar las historias que se viven y transitan en “tiempos presentes”. Historias “vivenciadas y vivenciables”, que llevan y hacen así un nuevo modo de forjar –y alojar– (re) conocimientos y representaciones “historiables”.

En relación con lo anterior entonces nos preguntamos: ¿Cómo poder identificar, enmarcar o situar un ejemplo proveniente de la(s) Historia(s) (más) Reciente(s) capaz de ayudarnos a contribuir o hallar un punto de inflexión y objeto de indagación política que sirva como “gráfico” real de antecedentes de aquello que buscamos sostener? Para nosotros, esto podría estar ubicado con lo acontecido en la crisis del 2001 y que, a continuación, habremos mínimamente de fundamentar y desarrollar como

una instancia potente de abordaje histórico-político, el cual exigió intervenir y (re) transformar el presente en una nueva (re) acción y discursividad.

I. *“En nombre del Pueblo”: El “2001” como urgencia, o de cómo hacer “historiable” un presente que sufre*

Una insoslayable “huella” que ha contribuido para “habilitar” el presente en la investigación educativa en contextos de emergencia ha sido para nosotros la irrupción de la crisis del 2001 como una suerte de bisagra. Se constituyó como un “antes y después” histórico y político, relativo a las formas de abordaje y análisis de inéditas prácticas pedagógicas emergentes que “deslocalizaron” (o que permitieron efectuar un “giro”) de la Escuela hacia el Territorio<sup>2</sup>.

Al remitir esta periodización “presente” a nuestro objeto de estudio, solo habremos de señalar sintetizando que, en dicho contexto, la crisis irrumpió *ciudadanamente* desde un *actor político* fundamentalmente antes “silenciado” e *invisibilizado* y “ahora” explotado *en nombre del pueblo*. Esto llevó a un cuestionamiento de la exacerbada lógica del consumo reinante, imprimiendo un límite a la acumulación sin sentido y una fuerte “sospecha” devenida en cuestionamiento –o sensación de *fracaso*– hacia aquellas narrativas neoliberales que promovían la aceptación jurídica/cognitiva de aquel sistema en cuestión. Esto es, se generaron –y forzaron, a costas del sufrimiento del otro– ciertas condiciones objetivas de injusticias haciéndolas pasar como “inevitables” e internalizándolas subjetivamente como aceptación y “naturalidad” política, o como parte de ciertas “normalidades” sociales “reinantes”.

Parte o algunas de estas irracionalidades hechas “carne” en la Legislación Gubernamental incluían “acostumbrarse” a un nuevo entorno “acústico” que repetía, cuan adagio y a cada momento, el “fetiché” de la “flexibilidad” laboral, la demanda de “Ser” eficientes como parte de una nueva ontología para la gobernabilidad civil y estatal, *los usos* del tiempo hegemónicos unificados con la “vida privada”, la negación del tiempo “libre” como un espacio de interpelación para que otras realidades y deseos tengan lugar y su retransformación en un “calvario” ahora instituyente para que la nueva precariedad e incertidumbre de las vidas laborales y personales de gran parte de la población afectada por la misma pudiera ser cruelmente alojada. En síntesis, en 2001, quizás a diferencia de otros momentos históricos, el modo de operar y los efectos de los procedimientos disciplinarios –y de sometimiento– del cuerpo como objeto (útil) de producción y su disminución del sujeto político a fines del siglo XX quedaron brutal –y verdaderamente– expuestos.

Aquello que estaba en juego era el intento de recomposición de una subjetividad dañada por medio de una *nueva educación pública* con fuertes miras al *territorio*. Y para intentar poner en tensión lo anterior, los vínculos entre docentes, comunidad y estudiantes necesitaron (re) pensarse y (re) establecerse a partir de una compleja

trama de relaciones simbólicas destinadas a mitigar el dolor –propio y ajeno– y ante la incertidumbre sobre aquello que deparaba el por-venir social, político y educativo.

Podríamos decir que, a diferencia de aquello que efectivamente tiene lugar mientras escribimos estas líneas (pleno “auge” pandémico), la autoridad del maestra, en aquel contexto, no fue duramente cuestionada, como sí en cambio la *educación* bajo aquel proceso. Siguiendo a Mészáros

(...) una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio. Pero, sin un acuerdo sobre este simple hecho, los caminos se dividen claramente. (Mészáros, 2008, p.21)

Y vaya si los caminos no se vieron bifurcados, antes y ahora. El 2001 operó como una usina de resonancia (y emergencia) social en donde las voces otrora descartadas pudieron encontrar un nuevo ámbito en el cual desplegar todo lo no contemplado políticamente en sus antes (des) identidades negadas. En este sentido, más allá de las diferencias contextuales, quizás sea interesante dejar entrever una serie de condiciones (que a su vez son siempre políticas) que ambos contextos –la crisis del 2001 y la pandemia– contribuyeron a visibilizar.

Para empezar, la conceptualización propia al estudio del campo sociológico con la cual se aborda la noción de “desigualdad” dejó de constituirse como una categoría “abstracta” para reflejar meramente “porciones” de estadísticas “desvinculadas” de las cartografías urbanas ubicadas en los centros como espacios predominantemente privilegiados, y pasó a hacerse “carne” en rostros de sufrimiento, exclusión, marginación y dolor ya ahora sumamente visibles, reales, provenientes de un mundo (violenta e invisiblemente) contenido, “sobre adaptado”, subalterno y “verdadero”. Mundo que, por otra parte, permaneció detrás del “decorado” tras las bambalinas impuestas por los regímenes geopolíticos de la racionalidad neoliberal demasiado tiempo (no sin un conjunto de alianzas económicas, políticas, culturales).

De allí que los procesos de pseudo “normalidad” que contribuyen a configurar e internalizar mandatos e imperativos dominantes bajo un cierto ritmo histórico y latido social recrean efectos de configuración política, cognitiva, y también jurídica que “estallan” y muestran sus imposibilidades (irracionalidades que los sostienen) cuando lo disruptivo, junto con todo aquello que no pueden contener, predecir ni tampoco invisibilizar, “sale a la luz” en momentos de crisis.

El caso que ocupa a los actuales debates en torno a la “capciosa” dupla “presencialidad sí” / “presencialidad no” podría operar como un buen analizador a fines de comprender aquello que se intenta señalar. Suerte de extraña paradoja si las hay: estructuralmente, la educación tuvo necesariamente que interrogarse acerca de los territorios de significación que promovió durante largos años bajo el acecho

dictatorial y neoliberalismos; no obstante, muchas de *las maestras, siempre mujer*<sup>3</sup>, pudieron estar a la altura necesaria para posicionar y posicionarse en un “encuentro humano” para reparar las tramas dañadas.

Esta caracterización identitaria o de género vuelve a hacerse eco a la luz de la crisis sanitaria casi veinte años después: son también las mujeres, Maestras, quienes padecen los efectos de una mayor ferocidad e invisibilidad —expresada en “cánones” administrativos y de rigor disciplinario e ignoro de voluntades políticas— capaz de reconocer tal fin. Y esto a pesar de que, a diferencia del contexto del 2001, ya contamos con todo un corpus de leyes en las cuales no están ausentes y que, más que “sancionadas”, fueron producto de la conquista y de la lucha de derechos que reclamaban, siguiendo a Freiser (2007), por un mayor coeficiente de *representación, redistribución y reconocimiento*.

Mientras se suspende la ejecución de aquellas mismas políticas que obligaban a “obedecer”, conduciendo a la cosificación pedagógica en un contexto de crisis, en plena pandemia nos toca también reivindicar nuestro propio derecho a existir como sujetos “libres de culpa” por los debates en torno a ignorar nuestro trabajo, calificado como “ausente” por no tener lugar en “la presencialidad”.

Sin embargo, de la adversidad del 2001, como sucede también ahora, surgió la fortaleza. Lxs maestrxs pasaron de merxs executorxs a agentes de resistencia, ya no simplemente “áulicos” sino geopolíticamente “situados”, “locales”. Mediante la atención, o giro, hacia prácticas *pedagógicas territoriales*—en las cuales vecinos, comunidades, movimientos sociales, trueques, y obreros desempleadx hallaron una suerte de trama en común a partir de los nuevos lazos que se tejían solidaria y comunitariamente—se impregnó de esta nueva territorialidad a la escuela. Desdibujadx e ignoradx, sí. “*Borradxs*” de escena para algunos sectores, también. Ausentes, nunca.

De allí que, en ambas transmutaciones en esas coyunturas de las historias, fueron *otras voces y otras prácticas* las que permitieron apaliar aquel dolor colectivo. Las artes, la música entendida como un bien cultural y no de consumo, los deportes, la escuela pública como un lugar de certeza ante la incertidumbre, la revalorización de la historia local en un contexto y dinámica de exclusión de la alteridad, incluida la memoria colectiva, podrían entenderse como re-significaciones de formas de participación ciudadanas “otras” en las cuales el poder no reside precisamente en su captación cuantitativa<sup>4</sup> sino, fundamentalmente, en su fuerza cualitativa, ético-política, con la potencia para desafiar los <moldes> cognitivos, políticos, jurídicos, estéticos, educativos, económicos y culturales *desembarcados en y por la modernidad*.

Una *buena nueva*, a pesar del sufrimiento reinante, se estaba gestando allá por el 2001. Impregnando el espíritu emergente concerniente a lo metodológico pero

a su vez también en relación a las nuevas re-conceptualizaciones históricas que dieron paso a inéditas prácticas en el presente: esto es, habitando la coyuntura como urgencia, pero ya no desde la “clandestinidad”, sino como racionalidad política y epistemológica que, en aquel caso, fue dada por las fuerzas acumuladas bajo la presión investigativa proveniente de las matrices clásicas de formación que exigen distanciamiento—y que han seguido obturando la convalidación de lo conquistado.

En lo relativo a la pandemia, la condición súbita de emergencia y emergente no dejó más remedio que admitir los propios corsés, generando las condiciones inéditas necesarias para “aceptar” la racionalidad de una legitimidad como virtualidad “remota”, a la hora de suspender su propia colonialidad epistémica y habilitar ensayar, así, formas otras de re-organización y redistribución ciudadanas, políticas, sanitarias y también pedagógicas. Esto afectó no solo las formas de uso del tiempo, sino fundamentalmente la relación con el espacio (escolar) y el concepto de <ciudadanía> comprendida hasta el momento. El desafío se ubica, precisamente, en el tránsito (des) territorial y subjetivo dentro y fuera del aula.

En 2001 era necesario “volver a andar” como urgencia de una conciencia que debía conducir siempre a aquel Otro silenciado y negado por la Historia. De allí que en este “actual ahora a la distancia” acontecimiento permite también contar con *aquel resurgir recuperado* –hecho presencia, *pueblo*– dado en una memoria inaugural histórico-política, pero a su vez pedagógica. Por eso creemos posible visualizar e identificar, en los regímenes de este COVID19, algunas equivalentes condiciones de (in) existencia desigualmente económicas y políticas (al igual que del orden inéditamente epistémico/metodológico) en medio de las cuales no toda la *representatividad* de los sujetos aparece fundamentalmente como primer y último destino.

Retomando la propia mirada de la Historia de Benjamin (2007), podríamos pensarla como al Docente “pescadxr” de perlas, quien irrumpe así sobre un pasado, pero para mejor reencontrarlo en un presente que es “arrancado” de “cuajo” de su propia cotidianeidad. Aquello que “queda” en todo este proceso, sin embargo, tendrá que ver con la certeza y la intencionalidad del reconocimiento entre un Maestrx que “busca” y un estudiante que se “sabe” buscado y se (re) encuentra(n) forjando una nueva alianza en los circuitos de enseñanza y de aprendizaje contemporáneos. De esta manera, tomando conceptos de Arendt (2005), aparte de “actxr” (político), el/ la Docente se convierte a su vez en espectadxr de su propia narración, la cual le permite interferir, interactuar y trascender.

Si tuviéramos que resumir muy concisamente acerca de “qué se trató” antes –y fundamentalmente de “qué trata” ahora- la inclusión del presente como desafío para la investigación educativa, tiene que ver con *hacer valorar* y estudiar los *acontecimientos* que contribuyen a revelar *qué sucede* (y cómo contribuyen a “revelar”) parte de

la estructura desde su propia capacidad y potencia histórica, política y narrativa. En relación con esto, en una entrevista publicada en la Provincia de Santa Fé, el Historiador Darnton (1996), comparte la respuesta que le dio su Maestro *Braudel*, al interrogarlo por esta relación acontecimiento-estructura:

Ud. nos ha enseñado que la estructura es todo lo que importa; mientras que el acontecimiento, la historia eventualmente es trivial. Sin embargo usted se ha mostrado muy enojado frente a los hechos de mayo-junio del '68 en París. ¿Por qué se ha Preocupado tanto si los acontecimientos no importan? Por cierto la pregunta no lo impresionó para nada, me miró y respondió: Joven, por supuesto que la estructura lo es todo; mayo-junio es sólo un fósforo encendido en una habitación oscura y tan pronto como se encendió fuimos capaces de ver la estructura espantosa que nos rodeaba. El punto está —más allá de cómo quedé frente al gran hombre— en que lo que realmente se estudia es la estructura, no el hecho, éste es sólo un camino dentro de la estructura. (Darnton , 1996, p. 152).

Tal fue el alcance de esta interpelación y enseñanza sobre esta cuestión que la misma ya nunca más *le pudo ser* “indiferente” en su propia manera de pensar la vida y las maneras de hacer historia(s):

...Así que allí estaba yo en Berlín de 1989, el muro cae y me dije: éste es un acontecimiento, de hecho se trata del acontecimiento Supremo de la guerra fría; este es el fin de la Guerra Fría, pero ¿qué significa? y ¿cómo la gente lo entiende? Entonces, primero caminé Berlín y luego recorrí toda Alemania del Este escuchando qué hablaba la gente; entrevistándola; observándola; leyendo lo que más pude en los diarios y oyendo mucha radio, en otros términos, la manera en que un antropólogo hace trabajo de campo. La primera cuestión del estudio consistió en seguir los hechos a medida que habían sucedido, pero también alcanzar a saber qué habían significado para la gente para quienes los acontecimientos estaban teniendo lugar o para la gente que los estaba haciendo posibles. Esto es lo que quiero decir por el matrimonio de estas dos cosas: poner juntos la historia del acontecimiento y el estudio del marco mental en el cual los acontecimientos encajan. (Darnton , 1996, p. 152).

Por eso en los aspectos relativos a la cuestión metodológica, habíamos señalado la importancia de poder contemplar (y no meramente “A priori” rechazar) una forma (o dinámica) de actuación metodológica proveniente de lo disruptivo” e “inédito”, como forma válida de indagar y hacer de un acontecimiento, algo “historiable”.

De allí que intentar conocer en el campo de los saberes, la Educación y la Política, tomando como objeto de estudio para su análisis una coyuntura en “tiempo real”, sigue representando, en “sí mismo”, asumir una definición llena de obstáculos. Pero, quizás también, tal como sucedió con el 2001, se expone una zona “liberada” del

“interés” histórico y de la ausencia de metodologías (eurocéntricas) de la modernidad “validadas” para tal fin. En este sentido, a diferencia de la Filosofía—la cual a lo largo de todo el Siglo XX demanda ser leída en clave “vivencial” (ubicando Heidegger al Ser “en” el Mundo y, por definición, al mundo con sus problemáticas o re-significándolo Kusch (2007) como el “*Mero Estar*” desde este lado del repensar situado Andino)—el campo pedagógico, en espejo con su “alianza” con la Historia (como matriz dominante) para su auxilio epistemológico, nunca observó con “buenos ojos” el hecho promover el análisis sobre la coyuntura. Es más: rechaza esta condición de posibilidad del conocer, como lo hace, a su vez, también la Historia en su perspectiva —y genealogía más dura— la cual remite a los principios universales (y totalizantes) del conocimiento planteadas por la Filosofía de la Historia de Hegel.

Para esta matriz o contexto, “conocer” e “investigar” implicarían entonces llevar siempre adelante un compromiso explícito de “alejamiento” de las propias condiciones históricas presentes que “impiden” una correcta “visualización” e intelección futura, pero a costas de cancelar la interpelación del acontecimiento como parte de un dispositivo político de formación. En este sentido, intentando hacer aquí una provisoria diferenciación de lógicas para la producción del conocimiento en relación con los juegos y dinámicas de la historia, podríamos decir que donde un acontecimiento “interpeló” y “formó” a un Filósofo, a un “Sociólogo” o a un “Epidemiólogo”, el mismo acontecimiento silenció (suspendiendo) la investigación histórica *in situ* formando al “Pedagogo”. Es decir, se ha concebido a la producción pedagógica solo desde su propio umbral de postergación hasta su “correcta” periodización. Una vez completo este circuito histórico habilitado de legitimación, allí sí “pueden” operar los conocimientos que podrían dar sentido a aquello previamente ignorado y, ahora, “revitalizado” a la luz de dicha postergación.

No es intención (ni está en nuestro alcance de formación filosófica tampoco) impugnar la noción *Hegelian*a como forma válida para conocer —y producir— un tipo de conocimiento. Sí impugnamos, en cambio, la pretensión de universalidad como matriz eurocéntrica con efectos de dominio para expresar, únicamente, una totalidad cognitiva y política como modo también único para observar el mundo. Si adhiriéramos a aquello, estaríamos desalojando e ignorando al campo del saber como campo de lucha y metáfora de disputa *Gramsciana*, puesto que es precisamente en la arena política donde las búsquedas de nuevos sentidos históricos exigen la construcción, interpelación y deconstrucción del sentido común con el fin de disputar, a su vez, la hegemonía en las formas autorizadas para el acceso y la producción del conocimiento.

De lo anterior pensamos que, aún más allá de las “complicaciones” metodológicas inherentes con este tipo de pulsión por conocer y animarse a pensar o a “montar” en “tiempo real” diversos escenarios posibles provisorios para articular —conectar— a la

pedagogía con la(s) historia(s) expresadas en las diversas voces y relatos (sufrientes) acontecidos en y por la pandemia, la Pedagogía queda habilitada para recuperarse de su (auto) exilio histórico. Porque si bien es cierto que nos “enseñaron” que “debemos esperar” y “mantener” una mirada retrospectiva para el abordaje histórico (que solo dan los hegemónicos usos habilitados del tiempo), también es cierto que ese “esperar” o “tomar distancia” no necesariamente tiene que ser *la única* condición para hacer una lectura aguda o lícita sobre un fenómeno social.

Muy posiblemente, de acá a 20 años parte de lo aquí planteado sin lugar a duda podrá ser pensado distinto, pero eso no quita que podamos pensarlo, también, aquí y ahora. Este tipo de activismo político ligado con la idea (o pulsión) del deseo por (re)conocer se opone a la “pulseada” histórica de la modernidad acerca de dominar las lógicas del conocimiento. La *función materna* de la “Historia” para nuestro sistema-mundo, como metáfora de alumbramiento del conocimiento de su matriz en la modernidad, como toda “Madre” puede contribuir a la “liberación” de nuestros pueblos oprimidos o, por el contrario, ser obturadora de aquel mismo proceso junto al deseo de emancipación.

Revalorizamos la potestad histórica para develar los mecanismos de constitución inherentes con los procesos sociales y políticos que tienen lugar en los tiempos de la Humanidad. Pero también queremos darle lugar al “tiempo presente”. No consideramos que la Historia deba tener fuerte (y exclusivamente) empatía solamente con el pasado; puede y, desde una mirada pedagógico-política, debe hacerse lugar y tener empatía también con el presente.

Y muy posiblemente esta coexistencia no pueda darse sin disputa alguna. Sin embargo, también creemos necesario que dicho esfuerzo valga la pena, porque la educación crítica necesita problematizar con la Historia. Una historia de la Historia combativa, más que erudita, de la Pedagogía. Y, en este contexto, entonces, quizás ya no “más” en su rol de “Madre”, sino, en todo caso, “Hermanada” o siendo parte de una misma lucha. Y en “esa espera”, dada entre el pasaje entre lo nuevo y lo viejo que permite construir una afiliación nueva, la necesitamos, pero de otra manera “a como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber” (Nietzsche, 1986, p. 186).

Así es que, para la elaboración del presente escrito, trabajamos fundamentalmente con fuentes teóricas, empíricas (en territorio) y con la re-construcción de aquellos relatos involucrados activa, política y transversalmente en las formas de transitar y vivenciar la pandemia cotidianamente—es decir, concebida en su dimensión constitutivamente dinámica, imprevista, incierta e instituyente, y por todas esas mismas razones, entonces, “indolente” frente a las formas de presentación hegemónicas del relato histórico. Dar lugar a *relatos otros* junto a formas también otras del narrar y del ser narrado será el objetivo primordial para indagar qué significa, en este disruptivo acontecer, dar clases *bajo la presión de enseñar, o la enseñanza bajo*

*presión* (social, política, coyuntural y familiar), así como sus implicancias relativas a sus dificultades como “presencia” de conflictividad pedagógica, política, histórica y fundamentalmente metodológicas que intentarán ser brevemente señaladas.

## II. *Zoom Laudate (o Mortificantis): Hacer presente lo ausente*

*Actuar bajo la luz de los reflectores y satisfacer al mismo tiempo las exigencias del micrófono es una prueba de desempeño de primer orden. Representar esta prueba de desempeño significa mantener la humanidad ante el sistema de aparatos. (W. Benjamin).*

Una vez pronunciado el confinamiento obligatorio debido al COVID19, a escasos días de finalizar el mes de marzo del 2020 en nuestro país, República Argentina, la pregunta por las “infancias”, las escuelas y la educación “sacudió” los cimientos hasta ese momento “impenetrables”, fuertemente consolidados como motores de unión “fuera de discusión”, en torno a la materialidad política de la Escuela como ámbito de la modernidad en donde, unívocamente, la vida escolar *debe* concentrarse y tener lugar. En esa “inmediatez” histórica, el accionar docente se anticipó éticamente en su dimensión de “cuidados” para a tratar de comenzar a “visualizar” toda una “red” de contención que, en primera instancia, social, civil y políticamente interrogó fundamentalmente acerca de su propia *validez y eficacia* para contener “contenidos”.

Así la idea de “continuidad pedagógica” cobró fuerza dando sentido y emergiendo como registro histórico inmediato ante la discontinuidad e incertidumbre indolente propuesta por un virus del cual poco y nada se conocía –y el cual se sigue desconociendo, en gran parte, del todo. “Continuar”, en este horizonte de (nuevos) sentidos, era sinónimo de “planificar” y “acumular” contenidos; “calendarios” como estrategia de anticipación y supervivencia ante la existente o “remota” potencial posibilidad de ser blancos de deslegitimación en la arena civil y política.

Podríamos decir que esta suerte de “anticipación” histórica remite a un conjunto de saberes y conocimientos acumulados a lo largo de años de luchas sindicales, sociales, políticas que siempre tomaron –y aún toman– al colectivo docente como objeto de cuestionamiento político en todos los momentos de crisis. Por eso, presentar la idea de continuación como continuum de contenidos disminuía toda posibilidad de pensar al docente como parte de una construcción narrativa que los pudiera ubicar como profesión –actividad– ligada a la centralización del Estado; en ese escenario una supuesta “suspensión” implicaría pensarla –y pensarse– desde el lugar del “debe” y no del “haber”. En otras palabras, en un contexto donde la cohesión de las tramas productivas se ven forzosamente interrumpidas, el imaginario ideológico en relación con las “Maestras” las representa como una carga “onerosa” mucho mayor para las arcas públicas cuando se la compara a la luz de su acción presupuestaria de sus actividades en la “normalidad”.

De esta manera, el acto en exceso de la *planificación* puede ser aquí asumido como una estrategia inconsciente defensiva mediante la cual el colectivo docente expresado en género femenino tuvo que multiplicar (y trascender) infinitamente en el plano de lo social y político la “visibilidad” de sus tareas. Esto podría señalar en la dirección de la metáfora *histórica* de “rendir siempre cuentas” ante un sistema que—insistimos, por tratarse de “Maestras” y “Mujeres”, muy en el fondo, y más allá de los esfuerzos como sociedad en deconstruirnos—sigue remitiendo—jurídica, política y socialmente—a una matriz patriarcal. Dicha matriz, por otra parte, en sus nacimientos fundacionales más íntimos concibió siempre a la docencia más como una suerte de “entrega”, “con poco o sin nada a cambio”, o de “ampliación” de los límites del lugar de la mujer en el Siglo XIX, que como una actividad ligada con la emancipación de la condición femenina para pensar el universo de las prácticas docentes.

Así, podríamos sintetizar lo anterior sosteniendo que el *cuestionamiento docente* siempre oculta o tiene un correlato político, jurídico y cultural en el cuestionamiento del lugar de la mujer a lo largo de la Historia. Pero, más aún, se manifiesta en los debates y en las luchas contemporáneas que tienen lugar, también, “aquí y ahora”. De allí que, sumado a estas variables “invisibles”, tenemos que agregar también las tangibles que, efectivamente, se hicieron lugar junto con la disrupción de las clases producto de la irrupción de la pandemia.

En aquel contexto, junto a los excesos de la planificación como modo de “visibilidad” de acción (pero a su vez de búsquedas de formas de auxilio y de cuidado que son constitutivas también al colectivo docente), asomaron las primeras dificultades en torno a las maneras de *transmisión* para garantizar los circuitos de circulación de las actividades docentes revelando en torno a ellas no solo las inherentes con la tecnología, sino, por sobre todas las cosas, el sinceramiento de que la *pregunta por la técnica* implica asumir a veces una respuesta (dolorosa) en la desigualdad. Según Heidegger

La técnica no es, pues, simplemente un medio. La técnica es un modo del desocultar. Si prestamos atención a eso, entonces se nos abrirá un ámbito completamente distinto de la esencia de la técnica. Es el ámbito del desocultamiento, esto es, de la verdad, del veri-ficar. (Heidegger, 1997, p. 121)

La verificación para intervenir ante la incertidumbre en una coyuntura plenamente desconocida, más allá de los diversos roles y limitaciones, se asuma con dos significantes o metáforas históricas ya “conocidas” que nuclearon siempre a la docencia a lo largo del tiempo: el “cuidado” junto a la proliferación de “contenidos y actividades” como “certidumbre” de una presencia vigente, hasta para los “fin de los tiempos”. “Hacer Escuelas”, como forma de *estar en el mundo* en contextos imprevisibles, representa un anclaje a la vida, incluso allá cuando la vida misma, tal como la conocemos, pareciera tambalear.

Aquello pudimos comprobarlo desde la ratificación de clases llevada a cabo por maestrxs al arribar a los campos de concentración (Levi, 2005), los dibujos y poemas compuestos por niñxs enterrados en los campos redescubiertos en Tezerín (1996), las escrituras polífticas e intervenciones artísticas en los diversos contextos tiránicos como el antes manifestado *Cuarteto para el fin de los tiempos* de Messian (1941) con el cual otorgábamos fundamento a la primera parte de nuestra introducción; o la carta pública de M. E. Walsh (1979), el activismo manifiesto por lxs normalistas desaparecidos de Ayotzinapa (2014), en Pocho Lepratti (2001) en nuestra ciudad, Rosario, y en Sandra y Rubén (2018), quienes “volaron” por los aires perdiendo la vida tras meses de reclamar en vano por los arreglos de gas para una Escuela Pública de la localidad de Moreno, también en la República Argentina<sup>6</sup>.

En este sentido, la docencia, al igual que las formas del *ser narrado* y de la escritura, son actos de solidaridad ética e histórica ante la adversidad de la coyuntura. La narrativa identitaria del accionar docente recurre a nuevos modos de expresión hallados en la técnica, como re-posibilidad de proliferación ante lo desconocido. En estos nuevos escenarios, los excesos de contenido, la demanda de “clases de diseño” para cada ausencia y necesidad, la alerta del cansancio de los cuerpos en los nuevos tiempos sin tiempos, las desigualdades en las re-distribuciones cognitivas y económicas que emergen con mayor profundidad exponiendo con mayor visibilidad los efectos producidos por y en la “Herida Colonial” coexisten con la preocupación por llegar (verdaderamente) a lxs niñxs en la comunidad educativa y la puja laboral por las formas de disciplinamientos reinantes en un mundo de trabajo “remoto”. Todo se manifiesta eclécticamente, pero bajo un imperativo técnico unificador como analizador de las prácticas: la conexión *Wi Fi* y las plataformas virtuales como formas autorizadas para legitimar las clases en suspenso. De aquí la pregunta por la técnica, y la pregunta, a su vez, también por las formas de proliferación que intentaremos brevemente exponer o dilucidar bajo la metáfora de un binarismo planteado en este apartado: el de las plataformas como alabanzas o como “martirios” para la nueva “ortopedia” de la modernidad forzosamente *tecnologizada*.

De esta manera, entre nuevos roles e inéditas re-asignaciones surge toda una nueva urdimbre de diferentes sentidos para poner en acción la clase: montajes, iluminación, edición, escenificación, “musicalización”, ajuste del micrófono; entre otros aspectos que, tal como dijimos con anterioridad, montaron un nivel o piso de comprensión (y de requerimientos y bienes de uso tecnológicos previos) en donde no solo lo “reproducido” bajo esta nueva era fueron las “clases”, sino a su vez las propias condiciones estructurales de desigualdad implícitas montadas en ellas. Sin embargo, debemos volver a advertir aquí que no está entre nuestros objetivos arrojar dudas sobre el principio de acción del colectivo docente, sino más bien en analizar las condiciones históricas donde estos procesos (también históricos) cobran sentido en la coyuntura y finalmente se desenvuelven.

Los principios de reproducción/ asistencia a las clases en las plataformas (ya sea que estas tengan lugar en *Zoom* o *Google Meet*, o en redes sociales como *Whatsapp*, *Youtube*, *Facebook Live*) demandan, a “priori”, la existencia ontológica y técnica de “tener” –y de *ser*– un usuario. Allí reside el valor del principio de “autenticidad” y ser “autenticadx” (al menos para estas plataformas) para *estar* en *Zoom*: el *usuario* como inscripción o ritual y como lógica dominante para esta nueva escenificación/ reproducción; para ser *nombrado*, se exige previamente ser parte (tildando el “Yo acepto” de “las condiciones”) del conjunto de tramas que conciben la circulación de sentidos involucradas en la red. De allí la necesidad de establecer un serio debate regulador acerca del *Wi Fi* como derecho comunicacional o meramente como objeto de consumo librado al mercado<sup>7</sup>

Sin embargo, más allá de las críticas y de las limitaciones que no son solo sociales, ni mucho menos tecnológicas, sino que fundamentalmente remiten siempre al orden de lo político, hay ciertas variables que, afortunadamente, escapan como puntos de fuga intersticiales del mismo poder que las convoca. Por esto cobra centralidad no solamente habilitar la pregunta en torno a las formas de desubjetivación que tienen lugar y se reproducen en la concepción de la comunicación entendida como objeto de consumo, en oposición a un bien cultural o comunicacional “esencial”, sino aquello que precisamente escapa a pesar de la primera. Todo esto se torna aún más significativo en un contexto en donde la misma Pandemia “obligó” a lxs estudiantes a ingresar en edades mucho más tempranas a estos circuitos de registros de bases de datos que exigen y demandan nuevas formas de “autenticación” y de ser “autenticado”.

Y así entonces, como en los procesos de reproducción de la obra de arte, podría mencionarse algunas diferencias halladas o existentes entre aquello que el concepto de aura y su desvinculación hacen posible. Quizás “algo” similar también pueda decirse en referencia a las distancias entre ser “autenticadx” y las políticas del ser *nombrado*, las cuales suponen lógicas diferenciadas.

Para Benjamin

El valor único e insustituible de la obra de arte “auténtica” tiene siempre su fundamento en el ritual. Este puede estar todo lo mediado que se quiera, pero es reconocible como un ritual secularizado incluso en las formas más profanas al servicio de la belleza. (Benjamin, 2003, p. 49)

En este sentido, el valor único e “insustituible” del acto político de enseñar—entendiendo a la enseñanza como arte que exige unicidad, aura e intencionalidad subjetiva—reside también siempre en exceder, a través de su propio ritual, “incluso” a las formas más profanas al servicio de la digitalización tecnológica y del *consumo*. Nos enfrenta a la idea de un ritual pedagógico/ “mágico”, pero centrando al estudiante como eje de la(s) Alteridad(es). Y si bien en lo ritual como forma de “encuentro” algo se pierde (aromas, sabores, sonidos, colores, lugares, distribuciones, roles y espacios

que fueron determinados y determinantes en la configuración de la gramática escolar), es este vínculo social, histórico, político y pedagógicamente “consagrado” el que prima en las relaciones éticas de aquellos encuentros, muy a pesar de la supremacía tecnológica o de la imposición y/o jerarquización de contenidos.

No obstante, volviendo a algunas conexiones “intertextuales” e históricas entre estas formas de enseñanza ligadas como “arte” pero ahora sometidas a la “técnica”, es necesario subrayar que cuando los criterios de “legitimación” son endebles—o en términos del mismo Benjamin la función social del arte (en este caso del arte de “enseñar”) “falla”—, “En el lugar de su fundamentación en el Ritual, debe aparecer su fundamentación en otra praxis” (Benjamin, 2003, p. 51). Y esta fundamentación, para el pensador alemán, es la fundamentación *política*.

Y es aquí donde consideramos que la “Escuela”—a diferencia del Zoom, que “promete” recuperar “algo” del Ritual generado a través “de lo oculto” dado en la autenticidad y en la autenticación—es *la fundamentación política* y sustantiva de las prácticas intencionales (y deliberadamente) institucionales. Es decir, es “en” la escuela donde el verdadero dispositivo (también político de “autenticidad” y “autenticación” de las prácticas públicas) “verdaderamente” se despliega y pueden sustancializarse o llevarse a cabo.

En este sentido, podría pensarse una nueva tensión articulada a los dispositivos de imposición “de emergencia” en el “arte de enseñar” bajo esta nueva coyuntura. La misma, podría ser identificada a partir del “Valor de culto y el valor de exhibición” analizada, históricamente, también por el autor: “Con la emancipación que saca a los diferentes procedimientos del arte fuera del seno del ritual, aumentan para sus productos las oportunidades de ser exhibidos” (Benjamin, 2003, p. 53). Lo curioso, en este especial contexto, es que la reproducción del acto de enseñar a través de plataformas tecnológicas que tributan ganancias inconmensurables a sus propias grandes compañías “emancipan” (a los sectores que puedan acceder a la misma) de las fronteras del virus, a la vez que contribuyen a *alienar* ciertas prácticas cuando impiden pensarlas como parte de un proyecto pedagógico centrado en interrogar acerca de las posibilidades de liberar (o no) a las cosas (y fundamentalmente a la docencia) de la “servidumbre de ser útiles”.

La “exhibición”, junto a aquello que se “exhibe”, pasará a formar parte de un locus de enunciación que “invierte”, cualitativamente diría Benjamin, “su consistencia”: lo importante para la “continuidad pedagógica”, paradójicamente, reside en su “discontinuidad”, que posibilitó dar un “salto cualitativo” para la comprensión en el uso extendido de ciertas tecnologías, pero afirmando —legitimando— estas prácticas a través de la existencia previa dada en las atribuciones y expectativas arraigadas en la Docencia como cuidado, que consolidan, y se “eternizan”, únicamente, a través de los vínculos.

Esta “eternización” de la vida escolar está dada para nosotros cuando lxs docentes siempre acuden a los “llamados” e intentos de “auxilio”, al intervenir y llevar invariablemente adelante sus tareas—aún en situaciones significadas como límites impuestos por la “realidad” de las praxis en coyunturas adversas y desde diversos mecanismos capaces de recrear las memorias contenidas en las utopías históricas, como reservorio disponible para este desenvolvimiento político propuesto a pesar de las circunstancias y avatares.

En este punto, para nosotros, se revelaría “parte” *del sentido de verdad* de las prácticas de la enseñanza bajo este especial contexto de pandemia: en saberlas —y reconocerlas— *soberanamente* “efímeras”, “temporales”, “de emergencia”, como fundamentación ontológica-pedagógica. Su “cualidad” y valor, paradójicamente, reside en saberlas como “puentes” transitorios que precisamente no representarán una totalidad para la vida académica, ni política o cognitiva, escolar. En ese propio (re)conocimiento como hermenéutica de la condición docente, allí podría subsanarse la mera lógica de repetición y del ser “exhibido” mecánicamente desde lo “oculto” de las plataformas. Pasan a ser “reales” al remitir al potencial liberador dado no en los “contenidos” ni en los “medios” tecnológicos, sino en este sentido de verdad que nos recuerda, en la misma imagen, que aquellas personas no somos nosotrxs, verdaderamente. Es decir, “somos” y “no somos”: somos como afirmación del sentido que opera como una suerte de “leyenda” y/o “remembranza”: como nos pensamos en y a partir de la certeza de un retorno a los valores que nos constituye en la Escuela, nos permitimos exhibirnos temporariamente desde otra lógica y ritualidad.

Quizás el arte de enseñar en su época de la reproductibilidad técnica pueda tener que ver con esta doble dualidad y cualidad (capacidad) para enfrentarnos como comunidad docente, desde este nuevo “llamado” que enfrenta ser “*sonido y barniz*” al mismo tiempo. Lo anterior implicaría tratar de hacer propio lo abordado por Gadamer (2000), quien previamente ya había subrayado la resistencia contra toda pretensión de “universalidad” en el estudio de la metodología científica a través de una “hermenéutica universal”, que debería partir del intento de recuperación del *sentido de verdad* en las artes.

Este *sentido de verdad*, tal como dijimos antes, no estaría contenido en forma de un enunciado conceptual, y mucho menos mediado por lo tecnológico; en todo caso tiene que ver con ponderar la existencia de una verdad que no es conceptual y por ende tampoco predicativa. Asumimos que la misma puede ser hallada desde la enseñanza como arte de narrar y ser parte de una narración con fuerte intencionalidad política, siempre y cuando estemos dispuestos a ser interpelados por aquello que la coyuntura permite decir y pensar a través de lo que *nos acontece* en la Historia.

En uno de sus últimos textos, Benjamin (1991) sostiene que: “Todo aquel que escucha una historia, está en compañía del narrador; incluso el que lee, participa de

esa compañía. Pero el lector de una novela está a solas, y más que todo otro lector” (Benjamin, 1991, p. 14).

Recuperando el sentido de verdad de dar clases en la (impuesta) época de su reproductibilidad técnica, tal como dijimos, esta estaría dada a partir de la comprensión y percepción de su sentido y significado propio no predicativo, inmanente a los mismos. La idea de este sentido tiene que ver con un re-conocimiento que no puede ser recogido necesariamente desde el concepto, pero que pretendería, a “pesar de ello”, ser “conocimiento”, “verdad” y *narración*: con el fin de alojar independientemente más allá de la técnica un dispositivo de cuidados que es el que, efectivamente, tiene que ver con el arte de enseñar como metáfora de función política y narrativa.

Estas dimensiones (las de una cualidad diferente en las re-asignaciones específicas y en las formas de re-distribución del tiempo) suelen presentar una gran dificultad al momento de adjudicar –y admitir– su carácter “verdadero” en una sociedad centrada en una matriz capitalista/neoliberal “imperiosa”, por hallar también aquello mismo en las lógicas de reproducción de las actividades escolares. De allí que esta idea de “valor” y de “expresividad” de los vínculos es lo que puede darle, paradójicamente, el sentido “duradero” a aquellas prácticas “efímeras” fundamentadas en los soportes tecnológicos, cualesquiera sean éstos que las contengan.

Pero “comprender” pedagógica e institucionalmente aquello que acontece en plena coyuntura, y en “tiempo real”, requerirá tanto de la liberación del propio esfuerzo del colectivo docente (mayoritariamente mujeres como bien hemos sostenido a lo largo de nuestro trabajo, expuestas a la exigencia y/ o sometimiento a dichos mecanismos o “maquinarias” del enseñar y del saber), como así también de la expansión de lo referido a *qué se entiende* por investigación y qué no. Esto es, se necesitará habilitar nuevas búsquedas que permitan ampliar la legitimación de los procesos y formas de estudios en donde se desenvuelven, políticamente, esta(s) historia(s), generalmente dejadas de lado, al margen de los grandes procesos históricos de la historiografía.

Estos son para nosotros los obstáculos que pueden contribuir a “eternizar” la “frustración” y deslegitimar las prácticas de la enseñanza cuando solo se las evalúa desde lo concerniente a su disponibilidad técnica. Pero se estaría desalojando el “otro costado” que siempre subyace y puede ofrecer la otra mirada implícita de esta postergación, ya que a la vez que “eterniza” priorizando lo efímero en el acierto técnico, aquello que “escapa” pueda tener quizás también la cualidad de “resistencia” implícita que logra perpetuarse a través de los poderes de sensibilidad potencialmente liberadores *presentes*, cuando se concibe a dichas intervenciones docentes desde el cuidado y amparo.

“Dar clases” (al igual que investigar) en la época de la *reproductibilidad técnica* sin la “imaginación” ni mediación pedagógica puede ser funcional al “desalojo” de la humanidad como reservorio y resistencia contenida (pero a veces, paradójicamente

“invisibilizada”) en el paradigma de la “visibilidad” como pretensión de (obscena) exhibición y mero control de aquello que “todo lo ve”. El potencial afectivo de este tipo de prácticas docentes cotidianas y recurrentes frente a las dimensiones técnicas y burocráticas que la pandemia también ha profundizado son el auxilio ético y de amparo que llevan a que, en ese momento en que se enciende la pantalla, *la escuela comunitaria entonces sucede*.

La intencionalidad de este (re) encuentro con el otro como fuerza recuperadora de lo subjetivo e instituyente también podría ayudar a reflexionar desde un posicionamiento “des” colonial y “des” territorializado, con el fin de intentar hacer de estos nuevos territorios “algo” “local”, “afectivo” y genuinamente “nuestro”. Esto implica—quizás desde una “visión” romantizada de las Historias, pero no por ello despolitizada—intentar reparar simbólica y realmente, en este “nuevo mundo” que acontece, el dolor de una pandemia que, como dos caras de una misma moneda, ancestral e inéditamente, también se expresa como desigualdad *histórica a través de las pantallas*.

Estas nuevas cartografías y territorialidades se van constituyendo de este modo “sobre la marcha” y modificando algunas prácticas, ubicándonos en ciertas encrucijadas metodológicas e históricas que hacen “poner en jaque” las matrices identitarias de la formación –e identidad– docente. Nos ponen “contra la(s) Historia(s) y la pared”, intentando re-significar con aquello el umbral de desesperanza/esperanza que nos confronta a una realidad histórica –metodológica, cognitiva, cultural, jurídica y pedagógicamente ya instituida, pero, fundamentalmente, con capacidad de resiliencia docente instituyente.

Por eso “*dar clases*” tiene que ver, ante todo, con aquello que se “recibe”, se “re-constituye”, y que se “dona” y con lo que “aprende” en el acto político de enseñar y ser enseñados; enseñar (y enseñarse) frente al Otro desde un dispositivo cuyo poder de “transgresión” histórica se “cae” ante el primer abrazo de ojos y sonidos. Tiene que ver, ante todo, con pensarse –y pensarnos– a través de las ahora “efímeras” aulas, pero con la potencia emanada de un (re) encuentro inminente que no se mide en días ni en años, sino a través de la fuerza constitutiva que brinda los lazos y que afirma los vínculos. Lo anterior puede gestarse a través de nuevos rituales, “micro” actos de temple plegados a la buena enseñanza, la cual, más allá del micrófono, vislumbra al aquel “Otro” Estudiante como urgencia y destino de la propia práctica.

Estas son parte de las razones por las cuales intentamos analizar, desde este lugar, cómo la complejidad intrínseca de los procesos que conforman la enseñanza pública irrumpe de “lleno” con cierto desasosiego ante una idea “presencial” *presentada* como un presente ignorado o no siempre tenido en cuenta del todo ni por la “Historia” ni para la investigación educativa. De allí es que pensamos que, más allá de las “trampas” o dificultades que la inclusión del presente puedan ofrecernos en cuanto a

sus modos de análisis y representación, la urgencia de simbolización no puede ser relegada a las “cómodas” “recámaras” de un tiempo añejado capaz de transformar el tiempo suspendido como tiempo “archivístico” –pero “archivado” en su potestad para observar el presente– y dejarlo “allí” hasta que se permita –y autorice– leudar en las significaciones en la Historia.

Aquella estrategia, tal como se sostuvo previamente, es tan solo una válida posible entre otras que aún aguardan en la antesala de las (archivadas) y lúgubres recámaras que, dada su pluralidad y diversidad de orígenes, atentan contra la pretensión de unicidad de la Historia. Sin embargo, estas otras realidades históricas, cognitivas y políticamente silenciadas para la materialidad canonizada de aquella realidad única anhelada, se abren camino paradójicamente en un nuevo mundo pandémico explotado.

En este sentido, la fundamentación política nos ubica y nos ubicará siempre trabajando *en y por la Escuela* como nuestra mejor obra de arte, para pensar(nos) no solamente en “la clase” sino a través otras formas de habitar y de desplegar un tipo de existencias más humanas, colectivas y esperanzadoras. Esto último incluye a su vez la aceptación del presente como condición cognoscente para el aprendizaje y como modo de habilitar instancias de investigación educativa para la lucha por condiciones que hagan a la vida más justa. Por ende, entonces, se trata de prácticas plenas y con el fin de que valgan siempre la pena, incluso en los momentos en los cuales la(s) historia(s) allí más “aprieten” y allí más (nos) duelan.

### Notas:

- (1) Universidad Nacional de Rosario. Argentina
- (2) Confrontar: Tranier, J.; Goity J. (2020) *“Oleadas neoliberales y educación pública en el nuevo milenio en Argentina: Del <Giro Territorial> a la (re) valorización áulica y de existencias “otras”*.
- (3) En este sentido, acordamos con lo planteado por Michael W. Apple en torno a que en el ataque por parte de la Derecha a la Educación subyace un ataque de género, ya que las mujeres constituyen casi la totalidad del sistema educativo del nivel inicial, primario y secundario.
- (4) Quisiéramos recordar que en el presente escrito solo “condensamos” –presentamos– en forma narrativa algunas partes de testimonios recogidos y desarrollados en el marco de nuestras investigaciones efectuadas sobre la crisis del 2001 y la educación a lo largo de más de quince años. Lo hacemos con la única intención de situarnos histórica y políticamente en aquel contexto, dejando por “fuera” los abordajes metodológicos ya fuertemente explicitados con anterioridad que permitieron llevar a cabo nuestro trabajo. Es decir, solo nos interesa establecer un marco teórico y político que habilite una suerte de comparación entre ambas

“oleadas” neoliberales de nuestro nuevo milenio y contexto. No obstante lo anterior, parte de esas prácticas –y relatos– abarcan desde maestras que desarrollaron un proyecto de huertas orgánicas en las escuelas para generar cooperativas de trabajo entre los padres y madres desempleados, hasta docentes que fabricaron telescopios para soñar –y enseñar– coordinadas geopolíticas insurgentes, la fabricación de hornos de pan para los merenderos en los barrios, la proyección de películas en las escuelas los fines de semana para re-socializar a los barrios en otras coordinadas de contención cultural para infancias y juventudes, así como también la re-socialización deportiva, cultural (con la creación de orquestas-escuelas, murgas) y la fundación de centros territoriales de participación ciudadana en las escuelas públicas de Rosario.

(5) Nos parece sumamente interesante cómo el campo de la Medicina, especialmente el de la Epidemiología, adquirió en la pandemia un papel predominante no solo en lo referido a la salud de las poblaciones a gran escala, sino, fundamentalmente, de relevancia política, disputando los epidemiólogos, como actores políticos y precisamente en esa misma arena, la hegemonía en torno a los modos de reconfiguración y re-distribución del “sentido común” a través de las fake news y las marchas “anti-cuarentena” alrededor del mundo. Pero por sobre todo han sido influyentes en relación con la disputa en el campo de regulación económica, para buscar doblegar el saber (y el “saber en construcción”) médico a la economía neoliberal, como matriz dominante para regir la economía global.

(6) El abanico diverso de estas apoyaturas históricas tiene como objetivo respaldar y des-ocultar los mecanismos de silenciamiento histórico referidos a la acción (interpelación) político-pedagógica bajo diversas coyunturas a lo largo de la Historia Reciente, Presente y en la modernidad. “Hacer Escuelas” en estas coyunturas no tiene que ver pura y exclusivamente con lo “edilicio” ni meramente con lo “institucional”: trasciende la inmanencia de estos sentidos refugiándose en la acción pragmática de la intervención/interpelación como acontecimiento político y como idea potente de “transmisión”

(7) En la República Argentina se aguarda un DNU (Decreto de Necesidad y Urgencia) para declarar los servicios de Telefonía Celular e Internet como parte de “Servicios Esenciales”, frente al súbito aumento de Tarifas, establecidas unilateralmente por los monopolios comunicacionales. También están pendientes las discusiones destinadas a proteger fundamentalmente a los sectores más vulnerables, entre los cuales el teléfono celular, por ejemplo, funcionó como objeto tecnológico mediador de las pérdidas provocadas por el COVID19, “velando” o “acompañando” a lxs deudxs por videollamadas). Los sectores más reaccionarios del mercado sostienen que esto atenta contra sus “libertades”. Referencias: <https://www.telam.com.ar/notas/202008/505866-la-asociacion-de-usuarios-de-internet-destaco-el-dnu-sobre-las-telecomunicaciones.html> y <https://www.lavoz.com.ar/politica/ceo-de-telecom-sobre-dnu-de-telecomunicaciones-es-un-gran-retroceso-para-usuarios> Recuperados el 27 de ago. de 20

## Referencias bibliográficas

- ARANDT, H. (2005): *Sobre la violencia*, Alianza Editorial, Madrid.
- BENJAMIN, W. (1991). *El Narrador*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. DF: Ediciones Itaca.
- BENJAMIN, W. (2007). *Conceptos de Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Terramar Ediciones.
- BOURGOGNE, E. (1997). Olivier Messiaen, Cuarteto para el fin de los tiempos. En "Nombres". *Revista de Filosofía: Exterminio I*. Año VII, NO 10, UNC: Córdoba.
- GODOY, C. (1996). *Robert Darnton conversa con la Historia Cultural*. Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral. Año VI, N°10, Argentina, pp.141-155.
- HEIDEGGER, M. (1997). *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- KUSCH, R. (2007). *Obras Completas*. Editorial Fundación Ross: Rosario.
- LANDOVSKY, L. (Traductor) (1996). *Aquí no vuelan las mariposas. Poemas y Dibujos infantiles. Terezín. 1942-1944*. Raíces: Buenos Aires.
- LEVY, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz. Si esto es un Hombre. La Tregua. Los Hundidos y los Salvados*. El Aleph Editores: Barcelona.
- MÉSZÁROS, I. (2008). *La Educación más allá del Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- NIETZSCHE, F. (1986). *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- TRANIER, J.; GOITY J. (2020): *Oleadas neoliberales y educación pública en el nuevo milenio en Argentina: Del <Giro Territorial> a la (re) valorización áulica y de existencias "otras"*. En G. García Lara-O. Cruz Pérez- Ocaña Zúniga (Edit), *Sujetos y Contextos de las violencias en América Latina* (pp.135-161). UNICACH.
- WALSH, M. E. (1979). "Desventuras en el País Jardín de Infantes". Diario Clarín.com. Recuperado el 20 de julio de 2021 en [https://www.clarin.com/espectaculos/completo-articulo-Desventuras-Jardin-Infantes\\_0\\_r16M7ydTvmg.html](https://www.clarin.com/espectaculos/completo-articulo-Desventuras-Jardin-Infantes_0_r16M7ydTvmg.html)